

Vogel, Peter

System - die Antwort der Bildungsphilosophie?

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 333-345. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Vogel, Peter: System - die Antwort der Bildungsphilosophie? - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 333-345 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218813 - DOI: 10.25656/01:21881

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218813>

<https://doi.org/10.25656/01:21881>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Pädagogisches Wissen

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Satz (DTP): Brigitte Apel, 3109 Wietze
Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41127-8 **Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt**

77/1720

Inhalt

Vorwort	9
 I. Einleitung	
JÜRGEN OELKERS / H.- ELMAR TENORTH Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem	13
 II. Trends und Suchbewegungen der Erziehungswissenschaft	
JOCHEN KADE / CHRISTIAN LÜDERS / WALTER HORNSTEIN Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft	39
DIETER NEUMANN Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden?	67
ELISABETH FLITNER Auf der Suche nach ihrer Praxis – Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“	93
DIETER LENZEN Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis – Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft	109
 III. Pädagogisches Wissen in professionellen Kontexten	
EWALD TERHART Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens	129
BERND DEWE / FRANK OLAF RADTKE Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik	143

KLAUS HARNEY	
Pädagogik am Ball – Zur Problematik pädagogischer Professionalität im Erwachsenenport	163
JÜRGEN DIEDERICH	
Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet	181
KLAUS-PETER HORN	
„Schönggeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen	193 ✕
 IV. Spielräume der öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	
JÜRGEN OELKERS	
Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	213
SIEGFRIED UHL	
Sprache und Argument in der Pädagogik der Grünen	233 ✕
LOTHAR WIGGER	
Defizite – Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen	251 ✕
KONRAD WÜNSCHE	
Das Wissen im Bild – Zur Ikonographie des Pädagogischen	273
H.-ELMAR TENORTH	
Pattys Trauma – Oder: die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik	291 <i>MP</i>
PETER MENCK	
Die Schulmeister-Kantate von Telemann	307
 V. Argumentationsweisen, Stilfiguren und Einstellungen	
HARM PASCHEN	
Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens	319
PETER VOGEL	
System – Die Antwort der Bildungsphilosophie?	333
ALFRED K. TREML	
Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung	347

GERHARD DE HAAN	
Über Metaphern im pädagogischen Denken	361
HORST RUMPF	
Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens – Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen	377
VI. Literaturberichte	
JÜRGEN OELKERS	
Bearbeitung von Erinnerungslast – Erziehungswissen in literarischen Texten	393
DIETLINDE HEDWIG HECKT	
Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern	407
CHRISTIAN LÜDERS	
Spurensuche – Ein Literaturbericht zur Verwendungsvorschung	415
Hinweise zu den Autoren	439

System – die Antwort der Bildungsphilosophie?

„Wir können inzwischen hiebey Ausschließungsweise gehen, und damit dem Begriffe System alles das entgegen setzen, was man ein Chaos, ein Gemische, einen Haufen, einen Klumpen, eine Verwirrung, eine Zerrüttung etc. nennt“ (LAMBERT 1787, S. 165).

„Folgt aber daraus, daß man sich die erste beste Hütte aus den eben vorrätigen Materialien zusammenzimmern, und ein Aushängeschild mit der Inschrift: mein System! daran fügen müsse?“ (HERBART 1807, S. 290).

Es ist unübersehbar, daß gegenüber der Vorstellung, pädagogische Erkenntnisbemühung zielt auf die Entwicklung eines „pädagogischen Systems“, gegenwärtig eine deutliche Distanz besteht. Pädagogische „Systeme“ gelten – seit DILTHEY – als überholte Theorieform pädagogischen Wissens, und nur wenige werden den „rapiden Niedergang“ des System-Denkens in der Pädagogik (HEIM 1986, S. 231) bedauern; die Konnotation von „Kasernenbauten der radikalen Doktrinen“ (DILTHEY 1961, S. 180), geschlossenen Weltbildern und dogmatischer Verengung der Perspektive ist deutlich spürbar. Wer pädagogische Wirklichkeit aus der Sicht eines pädagogischen Systems theoretisch begreifen will, muß sie nach Maßgabe der Systemerfordernisse präfigurieren und kann ihrem Eigenrecht nicht genügen; jedes „System begrenzt die Freiheit, gibt Entscheidungen vor und versucht in *einem* Sinne zu normieren. Das einzelne System, der zum Dogma erhobene Ansatz, die Verpflichtung auf ein einziges Wissenschaftsideal – sie begrenzen Freiheit, Wahl, Spontaneität und Kreativität. Ein System würde auf die Dauer den Menschen zum Funktionieren innerhalb dieses Systems bringen“ (LASSAHN 1974, S. 166).

Auf der anderen Seite ist ebenso unübersehbar, daß ein Mangel an systematischem Zusammenhang zumindest in den letzten Jahren zu den allgemein beklagten Merkmalen pädagogischer Wissensproduktion gehört. Nicht nur „Studierende ärgern sich darüber, daß weder Verlaß ist auf Begriffe, die in jedem Buch anders sind, noch auf Methoden und Thematik. Man weiß nicht, was dazugehört; man weiß nicht wie es gegliedert ist“ (HENNINGSEN 1982, S. 44). Auch für den Experten ist es ein Problem, die Grenzen und den Zusammenhang des pädagogischen Wissens zu bestimmen. „Auch der Erziehungswissenschaftler kann Unbehagen empfinden, wenn es gilt, bei Prüfungen und Berufungen, bei der internen Organisations- und Ressourcenverteilung, beim Einordnen von Forschungsergebnissen und schließlich in Einführungsveranstaltungen systematische Kriterien anzuwenden“ (PASCHEN 1981, S. 21). Die Unmöglichkeit, einen allgemein überzeugenden hierarchischen Thesaurus zur Erschließung pädagogischer Literaturbestände zu erarbei-

ten und eine gewisse Ratlosigkeit beim Versuch, eine Einführung in die Wissenschaftsdisziplin Pädagogik zu schreiben (vgl. LASSAHN 1974, S. 7ff.; GIESECKE 1969, S. 9ff.; DERBOLAV 1966; KOCH 1976), sind nur unterschiedliche Indikatoren für den gleichen Tatbestand, den Mangel an einer anerkannten Fachsystematik. Der „Eindruck von Beliebigkeit oder Zufälligkeit“ (HERRMANN 1982, S. 60) entsteht auch bei externen Betrachtern und belastet z.B. Versuche, in Hochschulgremien die Wiederbesetzung pädagogischer Lehrstühle mit fachsystematischen Argumenten überzeugend zu begründen. Der – zumindest auf den ersten Blick – bestehende Widerspruch zwischen der Unwünschbarkeit bzw. Unmöglichkeit pädagogischer Systeme einerseits und dem Bedarf an pädagogischer Systematik andererseits wird nicht weniger kompliziert durch den Umstand, daß ein Teil der erziehungswissenschaftlichen Lehrstühle für „Systematische Pädagogik“ ausgewiesen ist und man sich fragt, ob die Bezeichnung ein abgrenzbares Problemgebiet meint oder als Synonym zur „Allgemeinen Pädagogik“ eher den (großen) Rest, der bleibt, wenn man die empirisch- und die historisch-pädagogische Forschung sowie die Bereichspädagogiken abzieht. Auffällig ist allerdings, daß systematische Pädagogiken in Buchform als Repräsentationsmodus des pädagogischen Wissens in Relation zu der übrigen Literaturproduktion der Erziehungswissenschaft zumindest gegenwärtig ausgesprochene Raritäten sind (BALLAUFF 1970; HENZ 1971; FINK 1978; KLUGE 1983; DICKOPP 1983).

Die Lage ist also einmal mehr unübersichtlich, obwohl das Problem, um das es geht, die Pädagogik als Wissenschaftsdisziplin zentral betrifft. Wenn der Zusammenhang gilt: ohne Wissenschaft kein Wissen, aber ohne systematische Ordnung keine Wissenschaft (vgl. ZAHN 1974, S. 1458f.), dann ist die Frage nach dem „System“ unlösbar mit der Frage der Wissenschaftsförmigkeit der Pädagogik überhaupt verbunden.

Wenn im folgenden versucht wird, etwas System in die pädagogische Rede vom System zu bringen, dann weder in der Form, daß ein eigenes, alternatives System präsentiert wird, noch so, daß die vorhandenen pädagogischen Ansätze auf die Stimmigkeit ihrer Systematik hin untersucht werden. Es soll vielmehr versucht werden, an ausgewählten Argumentationsfiguren aus der bildungsphilosophischen Diskussion zu zeigen, welche Erwartungen damit verbunden sind und welche Folgeprobleme auftreten können, wenn die Systemförmigkeit der Pädagogik kritisiert oder pädagogische Systematik eingefordert wird.

1. *Die bildungsphilosophische Exposition des pädagogischen „Systemproblems“*

1.1 *Die Kritik am „natürlichen System“*

DILTHEYS fundamentale und von seinen Nachfolgern gerne herangezogene (vgl. z.B. NOHL 1933, S. 5f.; LITT 1921, S. 270) Kritik an den überkommenen Systemen, die die Ursache für die wissenschaftliche Rückständigkeit der Pädagogik abgeben, hat ihren Kern in der Überzeugung, daß eine Herleitung übergeschichtlich gültiger pädagogischer Ziele aus der philosophischen Ethik unmöglich sei: „Nur aus dem Ziel des Lebens kann das der Erziehung abgeleitet werden, aber dies Ziel des Lebens vermag die Ethik nicht allgemeingültig zu bestimmen“ (DILTHEY 1888, S. 57). Die Analyse, die einen großen Bogen von der Pädagogik des 17. Jahrhunderts bis zur Gegenwart DILTHEYS spannt, kommt zu dem „Endurteil ...: diese allgemeingültige pädagogische Wissenschaft, welche

von der Feststellung des Zieles der Erziehung aus die Regeln für das Geschäft derselben gibt, absehend von allen Verschiedenheiten der Völker und Zeiten, sie ist eine rückständige Wissenschaft! Sie gehört noch jenem natürlichen System an, in welchem das 17. und 18. Jahrhundert das ganze Zweckleben der menschlichen Gesellschaft aus Prinzipien zu regeln gedachte. Sie ist die Genossin des Naturrechts und der natürlichen Theologie“ (DILTHEY 1961, S. 177). Die letzten beiden Sätze entsprechen dem Leitthema der vorher vollzogenen Analyse: Die Kritik an der Überforderung der Möglichkeiten der philosophischen Ethik wird verbunden mit einer Kritik an dem „natürlichen System“. DILTHEY sieht die gesamte bisherige Pädagogik als einen „Teil jenes mächtigen Baues eines natürlichen Systems der großen Zweckzusammenhänge der menschlichen Gesellschaft, welches damals natürliche Religion oder Theologie, Naturrecht, natürliches System des wirtschaftlichen Kreislaufs, allgemeingültige Poetik usw. umfaßte“ (DILTHEY 1961, S. 167).

Will man den systematischen Gehalt dieser Kritik identifizieren (um zu klären, inwiefern und in welcher Form der „System“-Gedanke betroffen ist), dann fällt auf, daß die Koppelung der Elemente „allgemeingültiges übergeschichtliches Erziehungsziel“ und „natürliches System“ historisch keineswegs zwingend ist. Die Theorie vom „natürlichen System“, das „im 17. und 18. Jahrhundert ... als Naturrecht, als natürliche Religion oder Theologie und als allgemeingültige Moral, Ästhetik und politische Ökonomie sich entwickelt hat“ (DILTHEY 1888, S. 56), kann mit einem gewissen Recht in Anspruch genommen werden, um die Begründung der comenianischen Didaktik, der Erziehungskonzeption ROUSSEAUS und der pädagogischen „Systeme“ der Aufklärungspädagogik systematisch zu verorten (vgl. DILTHEY 1961, S. 169ff.); Kritik an dieser Art von „natürlichem“ pädagogischen System ist dann (hier abgekürzt und vereinfacht) Kritik an der Vorstellung eines durch die Schöpfung prinzipiell guten und vernünftigen Ordnungszusammenhangs der Dinge, den der Mensch nur identifizieren und in einem wissenschaftlichen System abbilden muß, um wahrheitsgemäß zu erkennen und moralisch gut zu handeln: „Wenn der Mensch ein verständiges Wesen als den Urheber der Natur erkennt, so werden ihm die Gesetze der Natur Gesetze in der eigentlichsten Bedeutung“ (FEDER 1773, S. 135. Vgl. auch RIEDEL 1990, S. 292f. u. 302ff.; SIEBEL 120f.). Dann lassen sich pädagogische Systeme durch Erfahrung begründen: „Denn wenn wir die gehörige Anzahl richtig angestellter pädagogischer Beobachtungen und zuverlässiger Erfahrungen hätten: so könnten wir ein richtiges und vollständiges System der Pädagogik schreiben, dergleichen bisher nicht vorhanden ist und auch nicht sein kann“ (TRAPP 1780, S. 61).

Der Kritik an dieser Version von pädagogischem System wird man sich kaum entziehen können; es leuchtet allerdings nicht ein, inwiefern auch die Pädagogik nach der Aufklärungszeit (von KANT über SCHLEIERMACHER und HERBART bis zu den Herbartianern – vgl. DILTHEY 1961, S. 170f. und 175ff.) darunter zu subsumieren ist. Gegen die HERBARTSche Ethik kann man manches einwenden, aber wohl kaum, daß sie mit einem „natürlichen System“ operiert (von KANTS Moralphilosophie ganz zu schweigen). Wenn man diese Korrektur berücksichtigt, dann liest sich der systematische Ertrag der Kritik DILTHEYS an der bisherigen Pädagogik so: Die pädagogischen Systeme sind rückständig, weil sie die „historische Wende“ nicht mitvollzogen haben und darauf bestehen, Erziehungsziele allgemeingültig und übergeschichtlich zu begründen; das gilt insbesondere für die Pädagogiken, die sich auf ein „natürliches System“ berufen oder berufen haben. Damit sind nun aber keineswegs alle pädagogischen Systeme für unmöglich erklärt, sondern nur die, die auf eine normative Ethik rekurren (genauer: die, von denen DILTHEY das unterstellt); nicht der *Systemcharakter* ist der Kritikpunkt, sondern die *Art seiner Be-*

gründung. Die Pädagogik WILHELM REINS etwa – der die Kritik DILTHEYS aufgreift und sich in dem zugestandenen „Wandel der Erziehungsideale“ auf die „bleibenden Elemente“ beruft (REIN 1903, S. 489) – wäre nur in ihrem Rekurs auf die philosophische Ethik als ein Fundament der Pädagogik betroffen, nicht wegen ihres ausgeprägten Systemcharakters (der eine eindrucksvolle Klassifikation der pädagogischen Problemfelder auf neun hierarchisch angeordneten Differenzierungsebenen erlaubt – (ebd., S. 493). DILTHEY selbst nimmt im übrigen für seine systematischen Überlegungen den Titel „Grundlinien eines Systems der Pädagogik“ (DILTHEY 1961, S. 165ff.) in Anspruch; die rückständigen Systeme sollen in neue, dem wissenschaftlichen Entwicklungsstand angemessene Systeme überführt werden (vgl. z.B. S. 178ff.).

DILTHEY taugt also – entgegen der üblichen Rezeption (z.B. NOHL 1933, S. 5f.) – nur zum Kronzeugen gegen die übergeschichtliche Normativität pädagogischer Systeme, aber nicht gegenüber dem Systemcharakter pädagogischer Wissenschaft.

1.2 Erziehungswirklichkeit als System?

Eine Generation später beruft sich HERMAN NOHL bei der metatheoretischen Diskussion anlässlich der Begründung seiner Bildungstheorie auf die Ablehnung des Systemgedankens in der Pädagogik und dabei besonders auf DILTHEY. Es „steht in der Pädagogik nicht mehr ein System im Hintergrund, das die pädagogische Bewegung nur durchzusetzen hätte, wie es in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts etwa die Herbartianer noch ansahen, sondern die Bewegung ist das Primäre, ein lebendiger Strom pädagogischen Suchens und Gestaltens, aus Not und Sehnsucht der Zeit geboren, in einer großartigen Fülle von Erziehern jeder Art wirklich, sich objektivierend in Richtlinien und Einrichtungen und immer zugleich doch in theoretischer Auseinandersetzung begriffen und sich zur Besinnung auf Grundlagen und Ziele ihrer Arbeit erhebend“ (NOHL 1933, S. 3). Diesem Satz muß man zugute halten, daß er wohl die Aufgabe hat, den Kontrast der hermeneutisch-pragmatischen Bildungstheorie zu jeder systemförmig-dogmatisch-überhistorischen Pädagogik besonders deutlich herauszustellen.

Umso mehr interessiert dann, wie bei NOHL Zusammenhang und Identität pädagogischen Wissens hergestellt werden: Tauglich ist weder die Begründung durch ein normatives „Zweckminimum“ (vgl. ebd., S. 7ff.) noch die Grundlegung durch eine als „naturalistisch“ identifizierte empirische Psychologie (ebd., S. 9ff.). Der „wahre Ausgangspunkt für eine allgemeingültige Theorie der Bildung ist die Tatsache der Erziehungswirklichkeit als eines sinnvollen Ganzen. Aus dem Leben erwachsend, aus seinen Bedürfnissen und Idealen, ist sie da als ein Zusammenhang von Leistungen, durch die Geschichte hindurchgehend, sich aufbauend in Einrichtungen, Organen und Gesetzen ... eine große objektive Wirklichkeit, wie Kunst und Wirtschaft, Recht und Wissenschaft ein relativ selbstständiges Kultursystem, unabhängig von den einzelnen Subjekten, die in ihm tätig sind, und von einer eigenen Idee regiert, die in jedem echt erzieherischen Akt wirksam ist und doch wiederum nur faßlich wird in ihrer geschichtlichen Entfaltung“ (NOHL 1933, S. 12). Auffällig an diesem klassischen Zitat ist, daß die Erziehungswirklichkeit, das „*phaenomenon bene fundatum*, von dem die wissenschaftliche Theorie auszugehen hat“ (ebd., S. 13), als *sinnvolles Ganzes* beschrieben wird, als *Zusammenhang* von Leistungen und als relativ selbstständiges Kultursystem; also erfüllt die (gegenüber der Theorie vorgängige) Erziehungswirklichkeit schon die Kriterien hinsichtlich Identität und Ordnung, deren

Einlösung man gemeinhin von einer systematischen *Theorie* erwartet. So wird dann „eine allgemeingültige Theorie der Bildung möglich, die für alle Zeiten und alle Völker gilt, weil sie nur die in sich variable Struktur des Erziehungslebens aufzeigt, aus der sich dann alle ihre geschichtlichen Formen verständlich machen und herleiten lassen“ (NOHL 1933, S. 13f.).

Betrachtet man die formale Struktur dieser Lösung des „Systemproblems“ der Pädagogik, dann drängt sich der Eindruck auf, daß NOHL hinterrücks von der mit Emphase zurückgewiesenen Denkfigur des „natürlichen Systems“ eingeholt wird: An die Stelle der Zusammenhang verbürgenden vernünftigen Ordnung der Natur (resp. der vernünftigen Schöpfung) tritt die Zusammenhang verbürgende, in der Wirklichkeit immer schon anwesende Ordnung des „Lebens“. Gemeinsam ist – bei allen Unterschieden der zugrundeliegenden philosophischen Referenztheorien – die Unterstellung einer Rationalität im „Gegebenen“, die im einen Fall durch Nachdenken und Erfahrung herauszuarbeiten und im anderen Fall hermeneutisch zu rekonstruieren ist.

1.3 Pädagogisch-philosophische Systematik und Empirie

Auch MAX FRISCHEISEN-KÖHLER greift die Topik der Systemkritik auf und weist darauf hin, daß der Traum des 18. Jahrhunderts von der Möglichkeit, „ein für alle Zeiten und Völker geltendes und erschöpfendes pädagogisches System“ (FRISCHEISEN-KÖHLER 1917, S. 40) zu konstruieren, noch nicht ausgeträumt ist, wenn auch durch das Vordringen geschichtlicher und kultureller Betrachtungsweisen stark zurückgedrängt. „In dem Maße, als das geschichtliche Denken Einfluß besitzt, indem es überall die Relativität der historischen Erscheinungen und ihre Abhängigkeit von singulären Bedingungen aufdeckt, schwindet der Glaube an die Allmacht der konstruierenden Vernunft“ (ebd.). Die neueren Versuche, Pädagogik empirisch-historisch zu betreiben, haben nun allerdings neue Systemprobleme zur Folge; die empirische Forschung steht „vor der Frage, wie sie das von ihr gesammelte, singuläre Material, das stets wiederum in jeweilig singuläre Bedingungen verflochten scheint, im Interesse einer systematischen Theorie verwerten kann. Es ist die Frage nach dem Verhältnis von Geschichte und System, die hier, wie in allen Geisteswissenschaften, auftritt“ (ebd., S. 59f.). Die Fülle des empirisch-historischen Materials kann nicht durch wiederum geschichtliche Begriffe geordnet werden, denn „der Wille zum System, auf dem die theoretische Pädagogik beruht, ist Wille zu einer Konstruktion, die nicht vor den geschichtlichen Typen kapituliert, sondern über diese hinausgreift“ (ebd., S. 60). Wenn die „Notwendigkeit, auf einem andern denn empirischen Wege systematische Einheit und Geschlossenheit zu gewinnen“ (ebd., S. 61), besteht, dann ist die Bemühung um systematische Theorie auf die philosophischen Grundannahmen verwiesen, die erst die Theorieförmigkeit pädagogischen Wissens möglich machen – und damit entsteht ein besonderes, pädagogik-spezifisches Theorieproblem. FRISCHEISEN-KÖHLER führt es am Beispiel von FICHTE und NATORPS pädagogischen Systementwürfen vor (vgl. FRISCHEISEN-KÖHLER 1917, S. 65ff.); wegen der größeren Radikalität des Systemansatzes soll im folgenden HÖNIGSWALDS Pädagogik als Beispiel herangezogen werden.

HÖNIGSWALD teilt eine wesentliche Grundüberzeugung der meisten seiner wissenschaftlichen Kollegen: Pädagogik ist eine Disziplin, die sich ihrer Grundbegriffe nur mit den Mitteln der Philosophie vergewissern kann; das impliziert, daß die Konstruktion der pädagogischen Systematik abhängig ist von den der Systematik zugrundegelegten Philo-

sophie. „Es ist selbstverständlich, daß die pädagogischen Theorien, die ihre Grundlegung in der Philosophie finden wollen, nach Methode und Inhalt von den philosophischen Systemen abhängig sind, auf die sie sich stützen“ (FRISCHEISEN-KÖHLER 1917, S. 63). Im Falle HÖNIGSWALDS bedeutet das, daß die Pädagogik eingebunden ist in eine transzendentalphilosophisch begründete „Theorie der Gegenständlichkeit“ und ihre Begriffe Derivate des transzendentalen Beziehungsgefüges von Gegenstand, Geltung, Methode, Urteil und Subjektivität sind.

„Erziehung ist das Korrelat der Kultur. Kultur bedeutet den Gedanken der Gegenständlichkeit in bestimmter Abwandlung. Sie stellt das System aller überhaupt möglichen Formen des Anspruchs auf Geltung dar“ (HÖNIGSWALD 1931, S. 732). Die Vorteile einer derartigen Theoriebildung sind offensichtlich: Pädagogische Theorie und pädagogisches Handeln sind eindeutig zu beschreiben und zu beurteilen; sie finden ihren Platz in einem stringenten Systemzusammenhang: „In jenem System gegenständlicher Bedingungen nun verknüpfen sich denn auch alle pädagogischen Handlungen miteinander. Es gibt nichts grundsätzlich Isoliertes im Bereich der Pädagogik; alles in ihr fügt sich dem Ganzen eines Zusammenhangs ein und das gegenständliche Prinzip dieses Zusammenhangs ist der Gegenstand einer wirklichen, ihres Rechtes bewußten und sicheren pädagogischen Theorie“ (ebd., S. 728). Identität und Zusammenhang pädagogischen Wissens sind letztlich und ausschließlich gewährleistet durch ihre Verortung in einem die Pädagogik umgreifenden philosophischen System.

Es ist noch einmal festzuhalten, daß FRISCHEISEN-KÖHLER sowohl „systematische Einheit und Geschlossenheit“ (FRISCHEISEN-KÖHLER 1917, S. 61) für die pädagogische Wissenschaft einfordert als auch ihre philosophische Begründung für unerläßlich hält. Die spezifische Schwierigkeit, die dabei entsteht, sieht er in dem Umstand, daß die *more philosophico* begründeten pädagogischen Systementwürfe alle mehr oder weniger nicht in der Lage sind, diese Entwürfe wenigstens anschußfähig für die Wirklichkeit der Erziehung und ihrer Institutionen bzw. das darüber vorhandene oder zu erzeugende erfahrungswissenschaftliche Wissen zu machen. „Entweder nimmt die Konstruktion aus der natürlichen Welt der Dinge, zu der sie anscheinend alle Beziehungen abgebrochen hat, doch bestimmte Hilfssätze versteckt oder offen auf, oder sie ignoriert den natürlichen Menschen mit seiner gegebenen Organisation vollständig und dann erreicht sie auch das pädagogische Problemgebiet nicht, indem sie den pädagogischen Fragen philosophische Fragen substituiert“ (FRISCHEISEN-KÖHLER 1917, S. 68). Als Beispiel für die erste Möglichkeit sieht FRISCHEISEN-KÖHLER die Pädagogik FICHTEs, als Beispiel für die zweite Möglichkeit die Pädagogik NATORPs (vgl. ebd., S. 69ff.) und, so kann man ergänzen, in vielleicht noch deutlicherer Ausprägung das pädagogische System HÖNIGSWALDS (vgl. auch VOGEL 1989a).

Was bedeutet diese kritische Einlassung hinsichtlich der Möglichkeit eines wissenschaftlichen Systems der Pädagogik? Wenn – nach DILTHEY – allgemeingültige und überzeitliche normative pädagogische Systeme unmöglich sind (d.h. genauer: wenn bei der Konstitution des Systems nicht auf überzeitliche und allgemeingültige Normen zurückgegriffen werden kann) und wenn eine rein empirische, gewissermaßen theoriefreie Begründung ebenfalls ausgeschlossen ist, dann ergibt sich das Problem, auf welchem Theorieniveau eine überzeugende Konstitution möglich wird, die einerseits den theoretischen Anforderungen hinsichtlich systematischer Einheit und Geschlossenheit genügt und andererseits erklärt, wie „von seiten der philosophischen Pädagogik aus der Anschluß an das Gegebene innerlich vorbereitet und ermöglicht werden kann“ (FRISCHEISEN-KÖHLER 1917, S. 78).

1.4 Pädagogik als „praktisches“ System

Ein weiteres Element der pädagogischen Systemproblematik, das in den meisten Systementwürfen in der Regel unterschwellig vorhanden ist oder als unthematisierte Prämisse unterstellt wird, wird von HEINRICH DÖPP-VORWALD angesprochen. Bei seinem Versuch, Pädagogie, Pädagogik und Erziehungswissenschaft voneinander abzugrenzen und zugleich ihre Beziehungen zu klären, beschreibt er die Wissenschaftsförmigkeit der Pädagogik als Problem ihrer Systematik. „Die Stufe eigentlicher ‚Wissenschaftlichkeit‘ erreicht die Pädagogik jedenfalls erst dann, wenn ihr Streben nach Grundsätzlichkeit und Allgemeinheit im Vollsinn *„systematisch“* wird“ (DÖPP-VORWALD 1963, S. 431). Die Koppelung von „wissenschaftlich“ und „systematisch“ wird ausdrücklich auf das kantische Junktim bezogen: „Eine jede Lehre, wenn sie ein System, d.i. *ein nach Prinzipien geordnetes Ganzes der Erkenntnis* sein soll, heißt Wissenschaft“ (ebd.; Herv. v. D.-V.; Kant-Zitat: *Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft*, A IV). Es folgt – wieder mit KANT – eine Erläuterung der Anforderungen: „Ich verstehe aber unter einem System *die Einheit der mannigfaltigen Erkenntnisse unter einer Idee*. Diese ist der Vernunftbegriff von der Form eines Ganzen, sofern durch denselben der Umfang *des Mannigfaltigen* sowohl als die *Stelle der Teile untereinander* a priori bestimmt wird“ (ebd.; Herv. v. D.-V.; Kant-Zitat: KrV, B 860). Entsprechend wird gefolgert, daß eine wissenschaftliche Pädagogik im strengen Sinne ihre Aufgabe erst erfüllt, wenn sie in der Lage ist, ein „solches ‚nach Prinzipien geordnetes Ganzes‘ darzustellen, als ein Ganzes, in welchem jede Einzelheit ihre von der systembildenden Idee her wohlbestimmte Stelle hat“ (DÖPP-VORWALD 1963, S. 431).

Die Suche nach einer systembildenden pädagogischen Idee führt nun notwendig von der Frage: „Welches ist die erzieherische Gesamtaufgabe?“ (ebd., S. 432) zu ihrer Differenzierung in Fragen nach der Zielbestimmung und nach der Mittel- und Wegweisung, also zu einer pädagogischen Teleologie und einer pädagogischen Methodologie, wobei dann diese Grundfragen die Möglichkeiten für eine weitere Ausfächerung von pädagogischen Partialproblemen bieten (vgl. ebd., S. 432). Entscheidend ist dabei der Hinweis auf die besondere Qualität der systembildenden Idee: „Nur das sei noch einmal hervorgehoben, daß die systembildenden *Prinzipien*, die diese Ordnung zuletzt tragen, entsprechend dem ganzen praktischen Frageansatz eben immer *Sollensprinzipien* sind, *normative Forderungen* für das Handeln“ (ebd.). DÖPP-VORWALD verweist im folgenden auf die „religiös-metaphysisch-ethischen Vorentscheidungen, von denen der Fragende sich leiten läßt“ (ebd.), wenn er sich um ein praktisch-systembildendes Prinzip bemüht und führt das „Herbartsche(n) System der Pädagogik mit seinem Rückgriff auf die philosophische Ethik als die zentrale Grundwissenschaft“ (ebd., S. 433) als Beispiel an.

Diese Wendung ist nicht einfach als Rückfall hinter DILTHEY zu deuten, der diese Bindung an die philosophische Ethik geradezu als den Sündenfall der Pädagogik gebrandmarkt hatte; es ist eher ein Hinweis darauf, daß die Systemprobleme der Pädagogik dadurch in hohem Maße kompliziert werden, daß sie als „praktische Wissenschaft“ in *einem* Theoriezusammenhang Theorieprobleme ihres Gegenstandsbereichs zugleich mit Handlungsproblemen *für* ihren Gegenstandsbereich bearbeitet. Wenn trotz DILTHEYS Kritik die philosophische Ethik wieder ins Spiel gebracht wird, dann u.a. deshalb, weil seine Lösung des Normativitätsproblems, die Orientierung an der immanenten „Teleologie des Seelenlebens“ (vgl. DILTHEY 1961, S. 181ff.), nicht überzeugen konnte.

1.5 Zusammenfassung

Die vorgestellten Argumentationsfiguren sollten auf die Probleme pädagogisch-wissenschaftlicher Systembildung aufmerksam machen, die in dieser oder anderer Form für die Diskussion über den Zusammenhang pädagogischen Wissens als Systematik typisch sind. In ihrem Kern bilden sie zwei Alternativen, die aber beide unlösbar scheinende Folgeprobleme nach sich ziehen.

1. Die erste Alternative besteht darin, Zusammenhang und Identität des pädagogischen Wissens nicht auf seiten der Wissen erzeugenden Wissenschaftsdisziplin und als deren Funktion zu verorten, sondern als Eigenschaften des Gegenstandsbereichs zu unterstellen. Die Vorteile dieser Lösung bestehen in der relativen Eindeutigkeit des Bezugspunkts der Erkenntnisbemühung und der Entlastung der Wissenschaft, die nicht mehr konstruktiv, sondern nur noch rekonstruktiv tätig sein muß. Die Nachteile bestehen – neben erkenntnistheoretischen Aporien – in der Notwendigkeit der Unterstellung, daß die Ordnung der Dinge so organisiert ist, daß sie eine nachzuvollziehende Sachlogik enthält (und nicht Chaos und Kontingenz), und daß menschliche Erkenntnis in der Lage ist, diese Ordnung mit hinreichender Sicherheit zu entschlüsseln. Ob man hinter der vorwissenschaftlich gegebenen Ordnung der Dinge einen vernünftigen und gütigen Schöpfer oder den „eigenen Sinn des pädagogischen Lebens“ (NOHL 1933, S. 13) vermutet, macht dann hinsichtlich der epistemologischen Qualität der argumentativen Einlösungsmöglichkeiten der beiden Prämissen keinen Unterschied. Nimmt man hinzu, daß aus dem zu identifizierenden strukturierten „Sein“ auch noch das „Sollen“ in eine theoretische und zugleich handlungsanleitende Systematik abgebildet werden soll (gemäß der Selbstdefinition der Pädagogik als „praktische Disziplin“), dann werden komplizierte und überaus bestreitbare Zusatzvorgaben erforderlich, die pädagogische Theorie von (meist affirmativer) Ideologie schwer unterscheidbar machen.

2. Bei der anderen Alternative sind Ordnung und Zusammenhang pädagogischen Wissens bestimmt als Leistung der wissenschaftlichen Theorie. Sie ist in ihrer Begriffsbildung unhintergebar auf Philosophie angewiesen (jedenfalls nach dem common sense der Bildungsphilosophie); die Systematik pädagogischen Wissens ist damit letztendlich Derivat der philosophischen Systematik. Das hat zum einen zur Folge, daß pädagogisch-theoretische Diskurse schnell in schwer entscheidbare philosophische Kontroversen transformiert werden und bringt zum anderen die grundsätzliche Schwierigkeit mit sich, daß Stringenz und Geschlossenheit der philosophischen Systematik die Anschlußmöglichkeiten für die Wirklichkeit des Gegenstandsbereichs verschließen. Zusätzlich erschwert wird die Aufgabe dadurch, daß die zu findende Systematik auch (oder vielleicht sogar primär) praktische Gesichtspunkte und Problemstellungen mitberücksichtigen soll: Die gesuchte Systematik soll zugleich theoretisches, empirisches und praktisches Wissen ordnen.

Es scheint, als ob gerade die bildungsphilosophischen Forderungen nach einem System pädagogischer Wissenschaft zeigen, daß Pädagogik als „praktische Wissenschaft“ unmöglich ist: Identität und Zusammenhang sollen in einem philosophischen Entwurf für theoretische und praktische Wissensbestände und die Methoden ihrer Generierung gestiftet werden; die moralisch-philosophischen Elemente sollen Handlungsmöglichkeiten vorgeben, dürfen dabei aber nicht auf materiale übergeschichtliche Normen zurückgreifen und müssen für die theoretisch-empirischen Elemente anschußfähig sein; die Qualität der Begründung soll höchsten philosophischen Ansprüchen genügen. Die Versuche,

die gesuchten theoretisch-praktischen systematischen Gesichtspunkte zu entwickeln, leiden – bei aller Anstrengung und zum Teil hochgradigen Differenziertheit der Begründung – darunter, daß arbiträre Gesichtspunkte eingeführt werden müssen, aus denen sich zwar pädagogische Handlungskonzepte ableiten lassen, deren Überzeugungskraft aber mehr oder weniger begrenzt ist (das Interesse an Emanzipation, die Idee der Menschlichkeit, eine Ordnung des menschlichen Daseins, die Teleologie des Seelenlebens, die Harmonie zwischen Mensch und Umwelt usw.) und deren Anschlußfähigkeit an empirische Forschung fraglich ist. Offensichtlich sind die Forderungen an eine systematische pädagogische Wissenschaft nicht, auf jeden Falle nicht zugleich zu erfüllen; die wissenschaftliche Pädagogik arbeitet dann auf der Basis eines Programms, von dem man wissen kann, daß es unerfüllbar ist. Einen epistemologischen Sinn hat systematische Pädagogik dann nur noch in der Form der skeptischen Analyse und Kritik pädagogischer Systementwürfe, um die in der Tat unvermeidlichen Illusionen (vgl. FISCHER 1989, S. 45f.) der pädagogisch-systematischen Theoriebildung aufzudecken (vgl. zu diesem Thema FISCHER 1989 und LÖWISCH/RUHLOFF/VOGEL 1988). Die Probleme von Identität und Zusammenhang des pädagogischen Wissens werden dadurch allerdings nicht lösbar.

2. *Zur Leistung des Systembegriffs*

Nun könnte es immerhin sein, daß die vorgeführte Aporie nur deshalb entsteht, weil die von seiten der Bildungsphilosophie gestellten Anforderungen an Identität und Zusammenhang pädagogischen Wissens gewissermaßen überspannt werden; vielleicht ist das Problem lösbar, wenn man zeigen kann, daß die Erfüllung von bestimmten Bedingungen gar nicht erforderlich und dennoch eine hinreichende Systematik gewährleistet ist. Die Beantwortung dieser Frage hängt davon ab, wie man die Anforderungen an die Systematik einer Wissenschaft definiert.

Nach KANT – der für die neuzeitliche Fassung des Systembegriffs eine entscheidende Rolle spielt (vgl. ZAHN 1974, S. 1465ff.; RITSCHL 1906, S. 68ff.; RIEDEL 1990, S. 307ff.) und dessen Bestimmungen in der bildungsphilosophischen Diskussion oft als Referenzrahmen für pädagogische Systeme beansprucht werden (vgl. z.B. DÖPP-VORWALD 1963, S. 431ff.) – sind „Wissenschaft“ und „System“ Korrelationsbegriffe. Wissenschaft heißt „eine jede Lehre, wenn sie ein System, d.i. ein nach Prinzipien geordnetes Ganze(s) der Erkenntnis sein soll“ (Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft, A IV). Die Elemente: Ganzes/Ordnung/ordnungsstiftendes Prinzip werden um weitere Anforderungen ergänzt, wenn man – wie DÖPP-VORWALD und andere – Belegstellen aus dem „Architektonik“-Kapitel der „Kritik der reinen Vernunft“ dazu nimmt: „Ich verstehe aber unter einem System die Einheit der mannigfaltigen Erkenntnisse unter einer Idee. Diese ist der Vernunftbegriff von der Form eines Ganzen, so fern durch denselben der Umfang des Mannigfaltigen so wohl, als die Stelle der Teile untereinander, apriori bestimmt wird. Der scientifiche Vernunftbegriff enthält also den Zweck und die Form des Ganzen, das mit demselben kongruiert. Die Einheit des Zwecks, worauf sich alle Teile und in der Idee desselben auch untereinander beziehen, macht, daß ein jeder Teil bei der Kenntnis der übrigen vermißt werden kann, und keine zufällige Hinzusetzung, oder unbestimmte Größe der Vollkommenheit, die nicht ihre apriori bestimmten Grenzen habe, stattfindet“ (KrV B 860f.). Es ergeben sich als zusätzliche Merkmale: das ordnungsstiftende Prinzip muß apriorischen Charakter haben (also erfahrungsunabhängig, streng notwendig und

allgemeingültig aus der Struktur der Vernunft deduzierbar sein) und das System muß insofern „geschlossen“ sein, als alle Systemelemente zugleich mit der strukturierenden Idee gegeben sind; Leerstellen oder eine spätere Erweiterung des Systems sind ausgeschlossen.

Geht man von dem Ensemble dieser Forderungen aus, dann kann es nicht verwundern, wenn es die Pädagogik zu keinem System gebracht hat, bzw. warum die Versuche, ein pädagogisches System nach diesen Vorgaben zu konstruieren, gescheitert sind. Bei der notorischen Großzügigkeit der pädagogischen Kant-Rezeption wurde oft übersehen, daß sich die Aussagen zur „Architektonik der reinen Vernunft“ in der „Kritik der reinen Vernunft“ auf das System der reinen Vernunft beziehen, also auf Transzendentalphilosophie als wissenschaftliche Metaphysik, nicht auf Wissenschaften allgemein. Für Wissenschaften allgemein gilt, daß die ordnungsstiftenden Prinzipien „entweder Grundsätze der empirischen oder der rationalen Verknüpfung der Erkenntnisse in einem Ganzen sein können“ (Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft, A IV). Für eine nicht-apriorische, erfahrungsorientierte Erziehungswissenschaft reichen also durchaus nicht-apriorische, empirisch-historische Prinzipien der „Verknüpfung zu einem Ganzen“ (vergleichbar den anderen Erfahrungswissenschaften ohne „rationalen“ Teil wie empirische Anthropologie, empirische Psychologie oder Chemie – vgl. ebd., A VI f.). Andererseits steht die Vorstellung einer „praktischen“ Wissenschaft, die die moralischen Handlungsprobleme einer Praxis als Wissenschaft löst, gleichsam in diametralem Gegensatz zu Kants philosophischem „System“ und dessen Grundidee der Differenzierung von theoretischer und praktischer Vernunft und deren Möglichkeiten und Grenzen. Wer nach Fundamenten für eine apriorische praktische Wissenschaft sucht, kann nicht KANT in Anspruch nehmen.

Die Frage, wieviel „System“ man von der Pädagogik als Wissenschaft erwarten kann oder verlangen muß, hängt also von der Vorentscheidung hinsichtlich des Wissenschaftstyps der Pädagogik ab und den daraus folgenden Ansprüchen an ihren Systemcharakter: Mit dem Aspirationsniveau in Bezug auf letztbegründete Ziele, Gegenstandsbestimmungen und Methodenvorgaben steigen auch die Anforderungen hinsichtlich der Stringenz und Geschlossenheit der Systematik und die entsprechende Beweislast.

3. *Thesen zum Zusammenhang pädagogischen Wissens*

Dieses Ergebnis legt die alternative Strategie nahe, nicht von bildungsphilosophischen Maximalanforderungen auszugehen, um dann an den uneinholbaren eigenen Ansprüchen zu scheitern, sondern stattdessen nach den Minimalanforderungen zu suchen, die ein System pädagogischen Wissens erfüllen muß. Diese Frage impliziert, daß man von dem theoretisch-definitiven Zugang (der Frage nach den Merkmalen eines wissenschaftlichen „Systems“) zu einer funktionalen Betrachtung wechselt: Was muß eine „Systematik“ eines Wissensgebietes leisten? Hier lassen sich – wenn man von der kantischen Bestimmung ausgeht – drei grundsätzliche Dimensionen unterscheiden:

- *Identität* des Wissensbestandes als Ermöglichung der Bestimmung von „Innen“ und „Außen“ (am Beispiel der Erziehungswissenschaft: Unterscheidung des pädagogischen Wissens von soziologischen, philosophischen oder psychologischen Wissensbeständen);

- *Zusammenhang* des Wissensbestandes als: Ermöglichung der Verhältnisbestimmung von „Ganzem“ und „Teilen“; Relationierung der einzelnen Systemelemente, Binnendifferenzierung und Hierarchisierung (Beispiel: Zuordnung der Teil-Pädagogiken zur Gesamtaufgabe der Erziehungswissenschaft; Differenzierung von pädagogischen Wissensformen; Relationierung von unterschiedlichen Forschungsansätzen; Hierarchie von allgemeinen und speziellen Theorieelementen);
- *Geschlossenheit* eines Wissensbestandes als: Ermöglichung der Bestimmung der „Komplexität“ der Einzelbestandteile bzw. von „Leerstellen“ (Beispiel: Definition von Desideraten pädagogischer Forschung, Diskussion der Vollständigkeit pädagogischer Gesichtspunkte).

Diskutiert man nun die Minimalanforderungen an ein System (als die Leistungen, die mindestens erbracht werden müssen, um von einem systematischen Zusammenhang sprechen zu können) in diesen drei Dimensionen und vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Situation der pädagogischen Wissenschaft, dann kommt man zu folgendem (in Thesen komprimierten) Ergebnis:

1) Die „Identität“ pädagogischen Wissens ist – verglichen mit anderen Wissenschaftsdisziplinen – verhältnismäßig labil; eine trennscharfe Abgrenzung von den Nachbarwissenschaften ist oft nicht möglich. Ein überzeugendes ordnungstiftendes Prinzip ist nicht auszumachen und der Verschleiß der bisherigen Angebote läßt auch keine positive Prognose zu. Auf der anderen Seite besagt die Diagnose *unscharfer* Grenzen auch, daß es immerhin *Grenzen* gibt, also einen Kernbereich von Themen und Gegenständen, für die die Erziehungswissenschaft wenigstens in erster Linie zuständig ist, z.B. Schule, Erziehung, Unterricht, Lernen, Ausbildung. Im Wissenschaftssystem ist Erziehungswissenschaft fest und wohl irreversibel etabliert – trotz der Identitätsprobleme des von ihr produzierten Wissens. Man kann die Situation so beschreiben: Als funktionales Äquivalent für eine eindeutige thematisch und methodologisch bestimmte „disziplinäre Identität“ hat die Erziehungswissenschaft eine „biographische“ und eine „soziale“ Identität (in riskanter Anlehnung an HABERMAS); sie erreicht also Stabilität in einer Balance zwischen der identitätsstiftenden Kontinuität ihrer Themen zumindest seit der Aufklärungszeit und den identitätsstiftenden Erwartungen und Zuschreibungen der sozialen Umwelt (Schulverwaltungen, Nachbardisziplinen, pädagogische Professionen, politische Öffentlichkeit). Daß diese Balance schwierig ist und die Herstellung eines neuen Gleichgewichts hohe Anpassungsleistungen erfordert, zeigt die Entwicklung der Pädagogik seit den 60er Jahren (vgl. MÜLLER/TENORTH 1979). Diese Art von Identität garantiert das Überleben im Wissenschaftssystem, reicht aber nicht hin, um die theoretische Identität von eigenen Wissensbeständen zu gewährleisten (vgl. dazu auch: TENORTH 1981, 1983, 1984, 1988).

2) Die Einordnung von pädagogischen Wissensbeständen in einen strukturierten Zusammenhang ist zunächst ausgeschlossen, solange keine Klarheit über die Typik des Zusammenhangs besteht: Die Ordnungsschemata einer praktischen Philosophie sind andere als die einer empirischen Sozialwissenschaft. Wenn man auf keinen der beiden Bereiche verzichten will (was angesichts der labilen historisch/sozialen Identität der Erziehungswissenschaft äußerst risikoreich wäre), dann kann nur eine interne Differenzierung unterschiedlicher Wissensformen für das erforderliche Minimum an Ordnung und damit Verortbarkeit von Wissensbeständen sorgen: Theoretisches, empirisches und praktisches pädagogisches Wissen müssen sowohl hinsichtlich ihrer Geltungsgründe unterschiedlich

behandelt werden als auch kontrolliert aufeinander beziehbar bleiben. Dabei ist zum einen unterstellt, daß in allen drei Bereichen wissenschaftliches Wissen – wenn auch mit unterschiedlichen Begründungsmustern – erzeugt wird (vgl. VOGEL 1989b) und zum andern, daß die den verschiedenen Bereichen zugrundeliegenden wissenschaftstheoretischen Grundannahmen kompatibel im Sinne von „sich nicht wechselseitig ausschließend“ sind (vgl. VOGEL 1990).

3) „Geschlossenheit“ ist von einem System pädagogischen Wissens nur insofern zu erwarten, als aus dem Horizont des jeweiligen Standes des Wissens Forschungsdesiderate oder argumentative Leerstellen reklamiert werden können (vgl. dazu PASCHEN 1988); eine Bestimmung von Systemelementen oder der Vollständigkeit des Systems pädagogischen Wissens „a priori“ ist wegen der Einbindung des Gegenstandes „Erziehung“ in Gesellschaft und Geschichte ausgeschlossen.

Niemand wird sich mehr das Denk-„Gebäude“ der Pädagogik als „Kasernenbau“ vorstellen wollen; ein unordentliches Terrain voller pompöser Bauruinen, gemischt mit den Buden fliegender Händler, ist aber auch nicht besonders attraktiv. Wie wäre es (sofern man nicht alle Hoffnungen auf den postmodernen Jahrmarkt der tausend Möglichkeiten setzt) mit einem freundlichen Zweckbau mit unterschiedlichen Abteilungen unter einem Dach?

Literatur

- BALLAUFF, TH.: Systematische Pädagogik. Heidelberg 1970.
- DERBOLAV, J.: Vorüberlegungen zu einer „Einführung in die Pädagogik“. In: Pädagogische Rundschau 20 (1966), S. 35–45.
- DICKOPP, K.-H.: Lehrbuch der systematischen Pädagogik. Düsseldorf 1983.
- DILTHEY, W.: Grundlinien eines Systems der Pädagogik. In: DILTHEY, W.: Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems (Gesammelte Schriften, Bd. XI). Stuttgart 1961, S. 165–231.
- DILTHEY, W.: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (1888). In: DILTHEY, W.: Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Abhandlungen zur Poetik, Ethik und Pädagogik (Gesammelte Schriften, Bd. VI). Göttingen 1962, S. 56–82.
- DÖPP-VORWALD, H.: Pädagogie – Pädagogik – Erziehungswissenschaft (1963). In: NICOLIN, F. (Hrsg.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt 1969, S. 427–443.
- FEDER, J.G.H.: Lehrbuch der praktischen Philosophie. Dritte und vermehrte Auflage. Göttingen und Gotha 1773.
- FINK, E.: Grundfragen der systematischen Pädagogik. Freiburg 1978.
- FISCHER, W.: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979–1988. Sankt Augustin 1989.
- FRISCHEISEN-KÖHLER, M.: Philosophie und Pädagogik. In: FRISCHEISEN-KÖHLER, M.: Philosophie und Pädagogik (Kleine pädagogische Texte 20). Weinheim 1962, S. 36–91.
- GIESECKE, H.: Einführung in die Pädagogik. München 1969.
- HEIM, H.: Systematische Pädagogik. Eine historisch-kritische Untersuchung. Frankfurt a.M. 1986.
- HENNINGSSEN, J.: Erziehungswissenschaft. Disziplin ohne Disziplin. In: betrifft: erziehung (1982), S. 44–47.
- HENZ, H.: Lehrbuch der systematischen Pädagogik. Freiburg 1971.
- HERBART, J.F.: Über philosophisches Studium (1807). In: Sämtliche Werke (hrsg. v. K. KEHRBACH/O. FLÜGEL), Bd. 2. Aalen 1964, S. 227–296.
- HERRMANN, U.: Zur Systematik und Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Theorien. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft im Übergang – verlorene Einheit, Selbstteilung und Alternativen (Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 4). Stuttgart 1982, S. 60–77.
- HÖNIGSWALD, R.: Vom Problem der Erziehung. In: Pädagogische Werte 38 (1931), S. 727–733.

- KANT, I.: Werke in zehn Bänden (hrsg. von W. WEISCHEDEL). Darmstadt 1968.
- KLUGE, N.: Einführung in die Systematische Pädagogik. Darmstadt 1983.
- KOCH, L.: Über die Schwierigkeiten einer Einführung in die Erziehungswissenschaft. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 52 (1976), S. 1–10.
- LAMBERT, J.H.: Fragment einer Systematologie (1787). In: DIEMER, A. (Hrsg.): System und Klassifikation in Wissenschaft und Dokumentation. Vorträge und Diskussionen im April 1967 in Düsseldorf. Meisenheim am Glan 1968, S. 165–177.
- LASSAHN, R.: Einführung in die Pädagogik. Heidelberg 1974.
- LITT, TH.: Das Wesen des pädagogischen Denkens (1921). In: NICOLIN, F. (Hrsg.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt 1969, S. 268–304.
- LÖWISCH, D.-J./RUHLOFF, J./VOGEL, P. (Hrsg.): Pädagogische Skepsis. Sankt Augustin 1988.
- MÜLLER, S.F./TENORTH, H.-E.: Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 853–881.
- NOHL, H.: Die Theorie der Bildung. In: NOHL, H./PALLAT, L. (Hrsg.): Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens (Handbuch der Pädagogik Bd. I). Berlin/Leipzig 1933, S. 3–80.
- PASCHEN, H.: Das Hänschen-Argument. Zur Analyse und Evaluation pädagogischen Argumentierens. Köln/Wien 1988.
- PASCHEN, H.: Zur Systematik der Erziehungswissenschaft und ihrer Repräsentation an wissenschaftlichen Hochschulen. In: Bildung und Erziehung 34 (1981), S. 20–34.
- REIN, W.: Pädagogik, philosophische. In: REIN, W. (Hrsg.): Encyklopaedisches Handbuch der Pädagogik, Bd. VI. Langensalza 1903, S. 483–493.
- RIEDEL, M.: System, Struktur. In: BRUNNER, O./CONZE, W./KOSELLECK, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 6: St – Vert. Stuttgart 1990, S. 285–322.
- RITSCHL, O.: System und systematische Methode in der Geschichte des wissenschaftlichen Sprachgebrauchs und der philosophischen Methodologie. Bonn 1906.
- SIEBEL, W.: System, Klassifizierung und Messung. In: DIEMER, A. (Hrsg.): System und Klassifikation in Wissenschaft und Dokumentation. Vorträge und Diskussionen im April 1967 in Düsseldorf. Meisenheim am Glan 1968, S. 120–131.
- TENORTH, H.-E.: Über die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 85–103.
- TENORTH, H.-E.: Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), S. 347–358.
- TENORTH, H.-E.: Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 49–68.
- TENORTH, H.-E.: Das Allgemeine der Bildung. In: HANSMANN, O./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim 1988, S. 241–267.
- TRAPP, E.C.: Versuch einer Pädagogik (Nachdruck der Ausgabe Berlin 1780, hrsg. v. U. HERRMANN). Paderborn 1977.
- VOGEL, P.: Die neukantianische Pädagogik und die Erfahrungswissenschaften vom Menschen. In: OELKERS, J./SCHULZ, W.K./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie im Neukantianismus. Weinheim 1989(a), S. 127–167.
- VOGEL, P.: Zur Rekonstruktion pädagogischer Wissensformen. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim 1989(b), S. 429–445.
- VOGEL, P.: Kausalität und Freiheit in der Pädagogik. Studien im Anschluß an die Freiheitsantinomie bei Kant. Frankfurt 1990.
- ZAHN, M.: System. (Bd. 5) In: KRINGS, H./BAUMGARTNER, H.M./WILD, CHR. (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Studienausgabe (6 Bde.). München 1974, S. 1458–1474.

Anschrift des Autors

PD Dr. Peter Vogel, Trakehnenstr. 15, 4130 Moers 1.